



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2015

**Carolina Teixeira da  
Rocha Carlos**

**BURNOUT E ESTILOS DE ENSINO EM DOCENTES:  
ESTUDO LONGITUDINAL DE CURTO PRAZO**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2015

**Carolina Teixeira da  
Rocha Carlos**

**BURNOUT E ESTILOS DE ENSINO EM DOCENTES:  
ESTUDO LONGITUDINAL DE CURTO PRAZO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

“ Para vencer – material ou imaterialmente – três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades, e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte”

Fernando Pessoa

## **o júri**

presidente

Prof. Doutora Anabela Maria Sousa Pereira  
Professora Associada com Agregação, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Elisa Rolo Chaleta  
Professora Auxiliar, Universidade de Évora

Prof. Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos  
Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Aveiro

## agradecimentos

São inúmeros aqueles que contribuíram para o sucesso desta dissertação:

Agradeço à Professora Paula Vagos a disponibilidade, a abundante partilha de conhecimentos, a orientação e dedicação que contribuíram para a realização e sucesso deste nosso trabalho.

Aos professores do Agrupamento de escolas da Gafanha da Nazaré que participaram neste estudo, um bem-haja.

À minha amiga Sarah Reis, pelas palavras sempre certas e sábias em inúmeros momentos. Pela presença, pela dedicação à nossa amizade. Quem diria que a vida me daria tão grande amiga. Um sincero obrigada!

À Joana Ribeiro, a minha eterna colega de carteira na Universidade. Este trabalho é também um pouco teu. Por tudo o que se partilha numa amizade, que construída na nossa fase de jovem-adulto, tenho a firme certeza de que se perpetuará ao longo das nossas vidas.

À Luísa Pires (Loira), pelos anos que trilham a nossa amizade. Pela tua presença, pelo teu carinho e apoio ao longo de todos os anos em que partilhamos juntas o nosso crescimento e os nossos sucessos.

À Ana Ferreira, a companheira a par e passo desta dissertação. Agradeço o apoio mútuo.

A todas as minhas amigas que sempre souberam respeitar o silêncio e ausência quando a falta de disponibilidade não me permitia estar tão presente. Espero que consigam agora ver e partilhar comigo a felicidade deste sucesso!

À minha família, e sobretudo à família nuclear personificada no Pai (Mário), na Mãe (Dulce) e nos irmãos (Guilherme e Gustavo), que me mostraram sempre o valor de investir na minha formação académica, nunca me deixando desistir nem deixando de me apoiar. Este trabalho também é vosso.

Ainda... Àqueles que estiveram comigo nesta estrada de aventuras que todo o meu percurso académico me proporcionou, os meus colegas de curso, agradeço o companheirismo.

Àqueles que ainda estarão para vir. Obrigada!

## palavras-chave

Burnout, estilos de ensino, docentes, exaustão emocional, falta de realização, estilo autoritário, estilo autoritativo, estilo permissivo

## resumo

Das profissões que englobam o contacto direto com pessoas, a docência é uma das que é tida como das mais sujeitas e vulneráveis ao *burnout*. Assim, a atividade de ensinar tem implicações na saúde física e mental e também no desempenho dos docentes. Considerando, ainda, que os docentes estão em constante relação com os seus alunos, e têm que fazer a gestão dos seus comportamentos, é importante perceber os estilos de ensino adotados e a sua possível relação com *burnout*.

Para tal, o presente estudo pretende estudar e avaliar a associação entre estes constructos de duas formas: concorrente, analisando dados recolhidos num mesmo momento de avaliação, e preditiva, investigando dados recolhidos em diferentes momentos de tempo.

Para estudar o definido anteriormente, a amostra do estudo é constituída por 73 docentes aos quais foram aplicados o Questionário de Dimensões e Estilos de Ensino (QDEE), adaptado do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais, que avalia três tipos de estilos de ensino, sendo eles o autoritativo, o autoritário e o permissivo, e o Questionário de Burnout para Professores (CBP-R) que visa avaliar os níveis de *stress* e *burnout* na profissão docente. Esta aplicação aconteceu em dois momentos que distam entre si 3 meses. Como principais resultados obtidos verificamos a existência de correlações positivas entre as subdimensões de *burnout* (exaustão emocional e falta de realização) entre o primeiro e o segundo momento e correlação positiva entre o estilo de ensino permissivo avaliado no segundo momento e as dimensões de *burnout* também avaliadas no segundo momento. Verificamos também a existência de uma correlação negativa entre o estilo de ensino autoritativo e as dimensões de *burnout*, ambos avaliados num segundo momento. A nível de preditores, o próprio estilo de ensino é o único preditor de si mesmo, num segundo momento, sendo que o *burnout* é predito em 70% pelo estilo de ensino permissivo e pela exaustão emocional e falta de realização, no segundo momento de avaliação.

O presente estudo inova ao conjugar os estilos de ensino e as dimensões de *burnout* de uma forma concorrente e de uma forma preditiva. As suas implicações vão de encontro à importância da prevenção do *burnout* e permitem compreender a relevância dos estilos de ensino como preditores de *burnout*, particularmente o estilo permissivo. Por outro lado, constatamos que a adoção de um estilo de ensino autoritativo é o ideal, dada a sua correlação com uma diminuída falta de realização e exaustão emocional. Este estudo permitirá, também, o explorar da investigação, neste campo particular da docência, e possivelmente auxiliar à definição de um perfil com características que indiquem e estejam subjacentes ao aparecimento e consequente desenvolvimento de *burnout* nos docentes.

## **keywords**

Burnout, teaching styles, teachers, emotional exhaustion, reduced professional accomplishment, authoritarian style, authoritative style, permissive style

## **abstract**

Thinking of jobs where the interaction with the others is the key, teaching is considered one of the most vulnerable to burnout. Therefore, to teach is an activity that has consequences in the physical and psychological health and in the teacher's performance. Attending that teachers are in constant relationship with their students, it is also significant to understand their teaching styles and their possible connection with burnout. Considering this information, the present study aims to acknowledge the association between burnout and teaching styles with correlations and predictions.

Therefore in this study 73 teachers were asked to answer to the QDEE that evaluates the 3 types of teaching styles: authoritative, authoritarian and permissive style and the CBP-R that measures the levels of stress and burnout. The questionnaires were answered with a 3 months gap.

As main results we verify a positive correlation between the dimensions of burnout (reduced personal accomplishment and emotional exhaustion) from the first to the second moment and also between permissive teaching style and the dimensions of burnout, both in the second moment of the evaluation. There's also a negative correlation between the authoritative teaching style and the dimensions of burnout, both in the second moment. Attending to predictors, the teaching style is the only predictor of itself and burnout is predicted in 70% by the permissive teaching style and emotional exhaustion and reduced personal accomplishment, all in the second moment.

This study creates a new ground by gathering teaching styles and the dimensions of burnout in two different ways (correlations and predictions) and also by evaluating burnout in relation to teaching styles. The implications of this study suggest the importance of preventing burnout and the significance of teaching styles as predictors, especially the permissive style. On the other hand an authoritative style is considered as ideal, having in mind its correlation to a low reduced personal accomplishment and emotional exhaustion. This study will allow the investigation to grow further and, possibly, it will help to create a profile with the characteristics that are more susceptible to the emergence and subsequent development of burnout in teachers.

## Índice

Introdução .....	1
Metodologia.....	7
Amostra.....	7
Instrumentos.....	8
Procedimentos.....	11
Procedimento estatístico .....	11
Resultados.....	11
Análises descritivas.....	11
Análises correlacionais .....	14
Análises de regressão.....	16
Discussão .....	17
Referências .....	23
Anexos.....	28



## Introdução

Nos anos 70 definiu-se pela primeira vez o conceito de *burnout* e verificou-se, também, ser bastante comum sofrer desta síndrome, não se tratando de uma resposta anormal por parte de apenas algumas pessoas (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993). A síndrome de *burnout* afeta diversos profissionais de diferentes áreas (cujo trabalho esteja relacionado com o contacto direto com outros indivíduos), sendo hoje em dia considerada um grande problema a nível psicossocial (Ferenhof Aisenberg, 2002)

O *burnout* é tido como uma modalidade de *stress* ocupacional (Levy, Sobrinho, & Souza, 2009). *Stress* ocupacional ou *stress* relacionado com o trabalho é, segundo a World Health Organization, uma resposta que os indivíduos podem ter quando se veem confrontados com exigências do seu trabalho que não são compatíveis com os seus conhecimentos e habilidades, e que também desafiam a sua própria capacidade para lidar com essas exigências, através de estratégias de *coping*. Este tipo de *stress* pode ser causado por uma fraca organização do trabalho, pela falta de controlo nos vários processos de trabalho, por condições de trabalho insatisfatórias, má gestão e também por falta de apoio entre pares e falta de apoio por parte dos superiores (WHO, 2015). Em concreto, o *burnout* é uma síndrome que consiste numa exaustão emocional, despersonalização e uma diminuída sensação de realização pessoal (Maslach, Schaufeli & Leifer, 2001; Al-Youbi & Mohammed, 2013). As pessoas afetadas revelam uma incapacidade para, através de estratégias de *coping*, lidarem com o *stress* emocional que o seu trabalho comporta, bem como com sentimentos e atitudes negativas para os seus colegas ou pacientes, sendo que, frequentemente, estas pessoas se sentem insatisfeitas com o seu trabalho e com os seus sucessos (Maslach & Jackson, 1981 citado por Al-Youbi & Mohammed, 2013).

O *burnout* é considerado como uma síndrome com carácter tridimensional e um processo crónico. Afeta o indivíduo a nível pessoal, com sentimentos de exaustão emocional, afeta a nível social, através da despersonalização, que é manifestada em atitudes de distanciamento para com o trabalho e também para com a generalidade das pessoas, e afeta ainda a nível profissional, com uma baixa realização pessoal, que é notória na sensação que o indivíduo pode ter de não estar a realizar adequadamente as suas tarefas, bem como considerar que não é um bom profissional ou profissionalmente competente (Gomes & Quintão, 2011). Atendendo aos efeitos que podem advir, o *burnout* provoca consequências

muito sérias quer na instituição, quer nos intervenientes que nela exercem as suas funções. Esta síndrome comporta diversas consequências adversas, nomeadamente, *distress* (*stress* negativo), exaustão física, insónias, aumento do consumo de álcool e drogas, problemas no seio familiar e também no matrimónio (Maslach & Jackson, 1981). Visto de outro prisma, o *stress* é uma experiência vital, dado que permite e desempenha um papel revestido de importância no que toca a adaptação do ser humano (Rita, Patrão & Sampaio, 2010). Por isso, *burnout* é distinguível de reações normativas de *stress* face a determinado acontecimento e também é distinguível de outros constructos, como a fadiga psicológica (Enzmann, Schaufeli, Janssen, & Rozeman, 1998). Motivada pela sua origem relacionada com determinantes contextuais de natureza profissional, esta síndrome tende a ser pouco estigmatizante, realidade não verificada de modo geral com outras perturbações. Por conseguinte, os indivíduos afetos a esta síndrome não se sentem culpados por manifestar a sintomatologia que lhe está associada (Gomes & Quintão, 2011).

Afigura-se relevante centrar a presente investigação no contexto do ensino escolar, uma vez que ensinar é uma atividade que, no geral, se mostra *stressante* e que provoca danos na saúde, quer física quer mental, bem como no desempenho profissional dos docentes (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, & Silva, 2006). Os docentes são tidos como um grupo profissional que se encontra mais vulnerável ao *stress* profissional, bem como ao *burnout*. Este facto, reconhecido, afeta não só o docente enquanto indivíduo singular, mas também o contexto educativo em que o mesmo se insere (Patrão, Rita, & Maroco, 2012). Concomitantemente, “o *stress* é considerado um dos indicadores do mal-estar docente” (Rita, Patrão & Sampaio, 2010). Assim, e uma vez que esse *stress* é negativo, também produz efeitos negativos para o indivíduo em duas vertentes: a física e a psicológica (Pinto & Silva, 2005; Vaz Serra, 2002 citado por Rita, Patrão & Sampaio, 2010).

No cômputo geral, as pesquisas na área da síndrome de *burnout* indicam números elevados de docentes com problemas psicológicos, uma vez que estes acumulam várias funções dentro de uma mesma atividade que estejam a desempenhar (Levy et al., 2009). Na Europa, a percentagem de docentes que sofrem de *burnout* está situada entre os 25-35% (Bauer, 2009 citado por Tschiesner, Tauber, Martina, & Farneti, 2014).

Os efeitos que o *stress* provoca nos docentes são preocupantes, dado que as consequências destes efeitos se manifestam diretamente no próprio docente e indiretamente nos seus alunos. Por isto, é o processo de ensino-aprendizagem que de uma forma negativa

é o mais afetado (Melo, Gomes, & Cruz, 1997), quando falamos da relação entre docentes e *burnout*. Nos docentes, particularmente, a exaustão emocional assenta numa falta de energia, o que pode fazer denotar uma incapacidade para se revelarem/mostrarem aos seus alunos. Docentes que manifestam uma falta de realização pessoal, tendem a não revelar uma capacidade de cooperação e entreajuda, a qual teria a finalidade última de promover o crescimento e aprendizagem dos seus alunos (Ferreira & Martinez, 2012; Kantas & Vassilaki, 1997).

O impacto do *stress* e do *burnout* na qualidade do ensino providenciado pelos docentes, nos nossos dias, é severo. Por este impacto ser assim conotado, há profissionais nesta área que decidem abandonar precocemente, antes da aposentação, a sua carreira docente e há outros que se sentem insatisfeitos e com falta de capacidades e recursos para lidar com o *stress* (Gold, 1985). As consequências do *burnout*, manifestado em docentes, podem ver-se refletidas em comportamentos de distanciamento emocional, assim como falta de investimento na relação em contexto laboral, quer com alunos quer com outros docentes (Jiménez, Hernández, & Gutiérrez, 2000). Mais efeitos exprimem-se num défice no planeamento e preparação das aulas bem como numa perda do entusiasmo pela docência, sentindo-se os docentes menos empáticos para com os seus alunos. Também frequentemente se sentem frustrados por situações que ocorrem em contexto de sala de aula, pelo que, normalmente e em detrimento de tal, os docentes se distanciam mais na relação que estabelecem com os seus alunos. Outras consequências são ainda experienciadas em sentimentos de hostilidade, sendo que os profissionais nesta área se mostram não só autodepreciativos como, por vezes, arrependidos por terem ingressado nesta carreira (Carlotto, 2002).

Assim, torna-se relevante proceder-se a uma avaliação de *burnout* neste grupo de profissionais (Patrão, Rita & Maroco, 2012), considerando, em simultâneo as características individuais do docente assim como o *stress* que está relacionado com o trabalho destes profissionais (Kokkinos, 2007). Avaliar o ajustamento emocional dos docentes, neste contexto social e educativo em que atualmente nos inserimos, é de elevada importância, pelas mudanças e evoluções tecnológicas, bem como pelas mudanças inerentes à relação estabelecida entre docente-aluno-família. Deste modo, é facto que as alterações emocionais dos docentes se refletem nas relações com os seus alunos e as respetivas famílias, assim

como com outros colegas de trabalho e ainda com os seus superiores hierárquicos na escola (Otero López et al., 2008).

O desenvolvimento de *burnout* nos profissionais docentes pode ter o seu surgimento associado à exposição a fontes de *stress* que estão inerentes ao ambiente escolar em que o docente se insere. Nomeadamente, alguns aspetos negativos relacionados com o exercício da profissão docente são, em si mesmos, fatores de *stress* com que os docentes se veem confrontados. Posto isto, são alguns deles: problemas de indisciplina na sala de aula, o número elevado de alunos por turma, apatia por parte dos alunos e transferência involuntária de alunos, o excesso de trabalho dos docentes e a sua carga horária, pais que se mostram exigentes e críticos, falta de condições físicas, de recursos materiais e de reconhecimento profissional, e, ainda, o facto de lecionarem fora da sua área de residência e longe dos seus familiares (Melo et al., 1997; Kokkinos, 2007). O que tem vindo a ser sugerido na literatura é, pois, que o desenvolvimento desta síndrome tem o seu começo aquando da relação entre docente-aluno (Gold, 1985). Há fatores que são considerados como despoletadores de *distress* emocional na carreira docente, sendo eles comportamentos e atitudes disruptivas dos alunos, como agressão aluno-aluno, agressão para com o docente, vandalismo e também desafio à autoridade e competência profissional (Hastings & Bham, 2003; Otero López et al., 2008).

Atendendo ao que tem vindo a ser referido, o *stress* e *burnout* estão associados à relação que se estabelece entre docente-aluno, e considerando a existência de estilos parentais, que são estilos de gestão comportamental, é de esperar que também os docentes tenham estilos de ensino <sup>1</sup> para com os seus alunos, no âmbito das relações que vão sendo estabelecidas no contexto de sala de aula.

Para Baumrind (1966, 1968), os estilos parentais podem dividir-se em três tipologias diferentes, sendo eles: estilo autoritário, estilo autoritativo e estilo permissivo. Num segundo momento de investigação, mais tarde, Baumrind, 1989, define um quarto estilo parental, o negligente. Ao cruzar o nível de envolvimento (baixo ou elevado) do docente com a disciplina que este impõe (fraca ou forte), consegue-se obter quatro estilos parentais, identificados e definidos por Baumrind (1971), que poderão ser transpostos para a relação docente-aluno, e portanto, pensados e conceptualizados como estilos de ensino (Anexo 1),

---

<sup>1</sup> Na presente investigação, estilos de ensino são referentes, em particular, a estratégias interpessoais utilizadas pelos docentes em contexto de sala de aula, através das quais pretendem gerir comportamentos sociais praticados pelos seus alunos, com a finalidade última de criar um clima propício ao ensino-aprendizagem

sendo eles estilo permissivo-negligente, permissivo – indulgente, autoritário e autoritativo. Apesar da definição de quatro estilos parentais, a investigação na área tem-se centrado nos três primeiros, pese embora a importância de alargar a investigação nesta área. O presente trabalho irá focar-se nos três estilos primeiramente definidos por Baumrind (1966,1968), sobre os quais se tem debruçado a investigação e avaliação.

Os pais permissivos têm uma elevada tolerância e fazem poucas exigências, por isso permitem que sejam os filhos a escolher as suas atividades. Esta permissividade leva a que facilmente os pais com este tipo de estilo não só percam o controlo das situações como também tenham dificuldades em recuperá-lo. Por outro lado, os pais podem permitir que os seus filhos se sintam demasiado dependentes e protegidos, pela falta de autoconfiança e autocontrolo que revelam (Pereira, 2007). Do mesmo modo, docentes com estilo de ensino permissivo-negligente desencorajam os alunos a questionar e participar na dinâmica da aula, sendo que também não fazem um esforço por manter ou estabelecer a disciplina no contexto de sala de aula (por exemplo, se repararem que os alunos estão a conversar entre eles ou a enviar mensagens, SMS, é provável que se possível ignorem os comportamentos que viram) (Bernstein, 2013). Por outro lado, docentes permissivos, mas indulgentes estão profundamente ligados ao ensino e veem os alunos como crianças que precisam de suporte para serem bem-sucedidos, com bons resultados académicos. Portanto, estes docentes recorrem a material didático e de suporte informático (fichas de apoio e de trabalho, PowerPoints e resumos) frequentemente para complementar a aulas, com a finalidade última de tornar impossível que os seus alunos reprovem à sua disciplina. São também docentes dedicados aos alunos que pedem a sua ajuda e apoio, e, como desejam que nenhum dos seus alunos reprove, por vezes, são capazes de definir objetivos inferiores aos habituais, para permitir que isso não aconteça (Bernstein, 2013). De acordo com o referido anteriormente, será expectável que docentes permissivos tenham uma falta de controlo no ambiente e na própria dinâmica da sala de aula, e uma vez que são permissivos, demonstrem uma tolerância elevada às situações, o que dificultará o controlo do contexto de aula, e consequentemente prejudicará a qualidade dos conteúdos transmitidos e da forma como, em última instância, conseguem gerir os comuns fatores de *stress* associados ao próprio desempenho da função docente.

Pais com estilo autoritário limitam a autonomia dos seus filhos e não encorajam nem estimulam a troca de opiniões, porque a filosofia subjacente é de que os filhos devem aceitar

que o que os pais dizem é o que está correto. Neste estilo parental, existe um baixo nível de afeto para com os filhos e, em contrapartida, existe um nível elevado de controle por parte destes. Pais com este estilo favorecem práticas punitivas quando o comportamento do seu filho é considerado desafiante, e, por isso, fazem prevalecer as suas regras, aquelas que consideram aceitáveis (Pereira, 2007). Os docentes autoritários não têm uma relação de proximidade com os alunos e demonstram uma preocupação em estabelecer e impor uma disciplina rigorosa em contexto de sala de aula. Estes docentes não fomentam a participação, a discussão e a argumentação dos seus alunos, uma vez que são muito rigorosos quanto ao cumprimento de regras e prazos, sem lugar a exceções. Também desencorajam ou até ignoram alunos que pedem apoio, mas esperam um bom desempenho deles, recompensando-os com boas notas, pese embora não recompensem através de atenção ou palavras encorajadoras (Bernstein, 2013). Posto isto, será expectável que docentes autoritários tenham um elevado controlo do ambiente da sua sala de aula, contrariamente aos docentes permissivos, e uma vez que impõem a sua opinião, não fomentando a troca de opiniões, a participação dos alunos na dinâmica da aula poderá ser quase inexistente, havendo também um nível de afeto e envolvimento diminuído. Esta necessidade de constante controlo em contexto de sala de aula pode, em contrapartida, resultar num fator de *stress* constante.

Pais com um estilo autoritativo mostram-se exigentes e responsáveis, tratando-se do estilo parental que representa um ponto de equilíbrio entre os estilos autoritário e permissivo. Segundo Baumrind (1966), pais autoritativos estimulam não só a independência mas também a individualidade dos seus filhos e encorajam e estimulam a troca de opiniões, recorrendo à aplicação de regras e normas de uma forma ponderada e equilibrada. O estilo parental autoritativo é o que se revela com mais resultados positivos, nomeadamente filhos mais assertivos, com mais maturidade e responsabilidade social (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004). Particularizando ao ensino, este estilo é aquele em que a investigação se tem centrado (Ertesvåg, 2011). Os docentes autoritativos constroem uma relação empática e de aceitação com os seus alunos, bem como promovem a autonomia dos seus alunos, encorajando-os a participar nas aulas, dando-lhes para isso liberdade de expressão. Por outro lado, estabelecem regras e normas que tendem a exigir que sejam cumpridas, para que o comportamento na sala seja adequado o que consequentemente fomenta a aprendizagem. Ao exigir que essas normas e regras sejam cumpridas, os docentes podem recorrer a medidas punitivas, se necessário (Brophy, 1996; Hughes, 2002; Kounin, 1970; citado por Ertesvåg,

2011). Docentes autoritativos, assim como pais autoritativos, demonstram um envolvimento e firmeza, com uma mistura de disciplina, aplicada justamente. São docentes preocupados com o ensino dos alunos, que veem como adultos responsáveis, premiando os seus resultados e boas notas, concretamente e não apenas o esforço demonstrado pelos alunos. Têm um cuidado especial, o de não deixar criar dependência, e também elogiam os alunos sempre que estes necessitam de um incentivo para se esforçarem mais a atingir os seus objetivos (Bernstein, 2013).

Considerando, então, que a experiência de sintomas associados ao *burnout* surge associada a interferência na forma como o docente se relaciona com os seus alunos, e que, alternativamente, a relação entre docente e alunos pode em si mesma ser um fator de *stress*, o presente estudo teve como principal objetivo verificar a associação entre estilos de ensino e *burnout* em docentes de forma concorrente (ou seja, no mesmo momento) e também de forma preditora (em momentos distintos). Esperamos encontrar uma variação de *burnout*, e consequentemente das suas subdimensões, do primeiro para o segundo momento, e esperamos que os estilos de ensino sejam estáveis ao longo do tempo. Esperamos, também, que os estilos de ensino sejam variáveis preditoras de *burnout*.

## **Metodologia**

### **Amostra**

No presente estudo a amostra foi constituída por 73 docentes, sendo 90.4% do sexo feminino ( $n = 66$ ) e 9.6% do sexo masculino ( $n = 7$ ), com idades compreendidas entre os 34 e os 61 anos, sendo a média da idade do sexo masculino superior ( $M = 52.43$ ,  $DP = 6.87$ ) à do sexo feminino ( $M = 48.18$ ,  $DP = 6.87$ ) e existindo diferenças estatisticamente significativas para a média de idades da presente amostra,  $t(71) = 53.407$ ,  $p < 0.001$ . A percentagem de docentes casados foi de 79.5% ( $n = 58$ ), seguindo-se 11% divorciados ( $n = 8$ ), 6.8% solteiros ( $n = 5$ ), e 1.4% de docentes viúvos ( $n = 1$ ). Um docente não deu informação sobre o seu estado civil (1.4%).

Relativamente às habilitações académicas, 58,9% dos docentes têm um grau de instrução correspondente à licenciatura ( $n = 43$ ), 30.1% correspondente a mestrado ( $n = 22$ ), 6.8% a doutoramento ( $n = 5$ ) e 4.1% ( $n = 3$ ) têm outro tipo de habilitação académica

(bacharelato ou magistério primário). Atendendo ao nível de ensino que estes lecionam, 4.1% (n = 3) são docentes no ensino pré-escolar, 19.2% (n = 14) são docentes do 1ºciclo, seguindo-se ordenadamente 15.1% (n = 11) do 2ºciclo, 12.3% (n = 9) do 3ºciclo, 11% (n = 8) do ensino secundário. Uma grande percentagem de docentes leciona, em conjunto, o 3ºciclo e ensino secundário (n = 22; 30.1%), seguindo-se 4.1% (n = 3) de docentes que lecionam em simultâneo 1º e 3º ciclo e, por fim, igual percentagem 1.4% (n = 1) de docentes que lecionam simultaneamente o 1º e 2ºciclos e o 2º e 3ºciclos.

Considerando o tipo de vínculo à instituição onde lecionam, 93.2% (n = 68) dos docentes são funcionários públicos, 5.5% (n = 4) são contratados e 1.4% (n = 1) tem um vínculo de substituição. No que se refere a história de acompanhamento psicológico, 94.5% (n = 69) dos docentes inquiridos referem que não estão nem nunca foram acompanhados, sendo que a restante percentagem de docentes 5.5% (n = 4) já foi ou está atualmente a ser acompanhada. Relativamente ao tipo de ensino, no regular encontra-se a maior percentagem de docentes, 56.2% (n = 41), sendo que 11.1% (n = 8) lecionam ensino alternativo (que compreende vocacional, profissional, especial, educação e formação de adultos, curso de educação formação), e por fim, 32.7% (n = 25) lecionam em simultâneo a turmas de currículo regular e alternativo. Atendendo por fim, à situação profissional dos docentes no presente estudo, 93.2% (n = 68) estão a tempo total e 6.8% (n = 5) a tempo parcial, na sua instituição de ensino. Estes dados foram obtidos através de um Questionário de dados sociodemográficos e profissionais (Anexo 2).

## **Instrumentos**

### **Questionário de *Burnout* para Professores, versão revista – CBP-R**

O Questionário de *Burnout* para Professores (CBP-R), de Moreno-Jiménez, Hernández & Gutiérrez (2000) (Anexo 3) com tradução para Português de Portugal por Patrão e Santos Rita (2009), avalia os níveis de *stress* e *burnout* particularmente na profissão docente, bem como as possíveis variáveis antecedentes, do tipo organizacional e laboral, que podem estar associadas ao *burnout* (Jiménez et al., 2000). É constituído por 66 itens, sendo que nos primeiros 11 itens a escala de resposta é de tipo Likert, de 1 (Não me afeta nada) a 5 (Afeta-me muitíssimo), e nos restantes 55 itens, a partir do 12 e até ao item 66, a escala de



resposta é de tipo Likert, de 1 (Totalmente em desacordo) a 5 (Totalmente de acordo). O CBP-R compreende 6 dimensões: (1) *Stress* de Papel; (2) *Burnout* (que engloba as subdimensões exaustão emocional, despersonalização e falta de realização); (3) Supervisão; (4) Condições organizacionais; (5) Preocupações Profissionais; e (6) Falta de reconhecimento profissional. Estas 6 dimensões do questionário estão organizadas em 3 fatores, sendo eles: fator I - *Stress* e *burnout*, fator II – Desorganização e fator III – Problemática Administrativa (Jiménez et al., 2000; Patrão, Rita, & Maroco, 2012).

Apesar da versão original da escala apresentar valores de consistência interna adequados para a maioria destas medidas ( $\alpha$  entre .61 e .91), incluindo as subdimensões de *burnout* ( $\alpha$  entre .61 e .81), o estudo de validação da escala para a população portuguesa centrou-se no fator I. Os autores fizeram uma análise fatorial confirmatória para este fator, verificando “um ajustamentos dos diferentes itens às três dimensões do *burnout* – exaustão emocional, despersonalização e falta de realização” (Patrão, Rita, & Maroco, 2012). Concordantemente, apenas este fator foi considerado no presente estudo. Este trabalho de validação indicou valores adequados de consistência interna para o fator I de  $\alpha = .77$  e para as três subdimensões de  $\alpha = 0.84$  para exaustão emocional,  $\alpha = 0.60$  para despersonalização e  $\alpha = 0.77$  para falta de realização. Estes resultados de valor de consistência interna são considerados aceitáveis/bons e são semelhantes aos obtidos no estudo original deste instrumento.

Na presente amostra, os valores de alfa de Cronbach obtidos, no primeiro momento, são para o fator I de  $\alpha = 0.88$  e para subdimensões de exaustão emocional de  $\alpha = 0.81$  e falta de realização de  $\alpha = 0.77$ . A subdimensão de despersonalização apresentou um alfa inferior a  $\alpha = 0.50$ , pelo que esta foi excluída das análises estatísticas por não apresentar uma consistência interna aceitável. No segundo momento, o valor de consistência interna para o fator I foi de  $\alpha = 0.87$  e para as suas subdimensões de exaustão emocional e falta de realização foi de  $\alpha = 0.79$ .

### **Questionário de dimensões e estilos de ensino (QDEE)**

O Questionário de Dimensões e Estilos de Ensino (QDEE) (Anexo 4) resultou da adaptação levada a cabo na presente investigação do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP) com tradução para Português de Portugal por, Elsa Carapito, Marta Pedro

e Maria Teresa Ribeiro (2007). A adaptação realizada no âmbito desta investigação foi feita com o intuito de se adequar à população-alvo presente neste estudo, pelo que substituímos em cada item a designação “filho” pela designação “alunos”. Pelo facto de não existir nenhum outro questionário disponível para avaliar estas variáveis especificamente na relação dos docentes para com os seus alunos, recorreu-se à utilização do presente instrumento com as adaptações já referidas.

O QDEE é constituído por 32 itens, sendo que as respostas se compreendem numa escala de Likert, de 1 (Nunca) a 5 (Sempre), consoante a frequência em que as situações que são descritas em cada item ocorrem. Este questionário apresenta três fatores, que vão de encontro à tipologia de estilos parentais definida por Baumrind, sendo eles o estilo autoritário (por exemplo “Castigo fisicamente os meus alunos para os disciplinar”), o estilo permissivo (por exemplo “Digo aos meus alunos que os castigo e depois não cumpro”) e o estilo autoritativo (por exemplo “Sou sensível às necessidades e sentimentos dos meus alunos”). Quanto à consistência interna do instrumento, os valores obtidos no trabalho de validação da versão original da escala, aplicada a pais, foram satisfatórios com  $\alpha = 0.88$  para o estilo autoritativo  $\alpha = 0.73$  para o estilo autoritário e de  $\alpha = 0.62$  para o estilo permissivo (Carapito, Pedro, & Ribeiro, 2013).

No presente estudo, e atendendo ao primeiro momento, os níveis de consistência interna foram de  $\alpha = 0.61$  para o estilo autoritário,  $\alpha = 0.61$  para o estilo permissivo e  $\alpha = 0.83$  para o estilo autoritativo. Para a obtenção deste níveis aceitáveis de consistência interna, e, portanto, inclusão das escalas no presente estudo, foi sugerida e aplicada a exclusão dos itens 4, 6, 23 e 33 na medida de estilo autoritário e do item 24 na medida de estilo permissivo. Estes itens apresentavam correlação corrigida item-total baixa e a sua exclusão permitia aumentar notoriamente o valor de consistência interna das medidas. No segundo momento os valores foram de  $\alpha = 0.56$  (com a exclusão dos itens 2,4,6,10, para permitir melhor consistência interna, dado que se a exclusão fosse idêntica à do primeiro momento teríamos um de valor de  $\alpha = 0.49$ ) para o estilo autoritário,  $\alpha = 0.58$  para o estilo permissivo (com exclusão do item 24) e  $\alpha = 0.86$  para o estilo autoritativo.

## **Procedimentos**

Trata-se de um estudo longitudinal a curto prazo, composto por uma amostra de conveniência constituída por docentes do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré. O preenchimento dos questionários por parte dos docentes ocorreu num primeiro momento em dezembro e num segundo momento em março, perfazendo assim 3 meses de distância temporal entre ambos os preenchimentos. Com a respetiva autorização da Direção do Agrupamento, a distribuição dos questionários foi feita por departamentos curriculares (Pré-escolar, 1ºciclo do Ensino Básico, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática, Eletrónica e Informática, Ciências Experimentais e Expressões), sendo que antes do preenchimento que foi feito no próprio dia, houve a distribuição de um consentimento informado sobre este estudo (Anexo 5). Por isso, dos 125 questionários distribuídos no primeiro momento, 115 foram devolvidos. No segundo momento, dos 115 distribuídos, foram devolvidos 73, que assim constituíram a amostra no presente estudo, como já referido previamente. Foi sempre garantida, a todos os participantes no estudo, a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. A participação dos docentes foi inteiramente voluntária, sendo-lhes tornado explícito que não ocorreriam em nenhum benefício ou prejuízo pela sua participação ou não participação nesta investigação.

## **Procedimento estatístico**

Para a análise estatística dos dados deste estudo foi utilizado o programa estatístico IBM SPSS 21. Foram calculadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra e para os objetivos deste estudo foram realizadas análises de correlação e de regressão linear (com recurso a testes não paramétricos).

## **Resultados**

### **Análises descritivas**

São cinco as diferentes variáveis em estudo: três relativas aos estilos de ensino (autoritário, autoritativo e permissivo) e duas relativas ao *burnout* (exaustão emocional e falta de realização). Quando comparadas as médias para estas, nos dois momentos de

avaliação, verificaram-se apenas diferenças significativas para a variável exaustão emocional ( $z = -2.276, p = 0.023$ ). Conforme apresentado na tabela 1, a exaustão emocional dos docentes participantes deste estudo parece ter diminuído do primeiro para o segundo momento de avaliação. A mesma tabela apresenta as médias obtidas em ambos os momentos também para cada uma das restantes variáveis, bem como as médias relativas aos estudos de validação para a população portuguesa das medidas em análise.

Tabela 1: Médias para as cinco variáveis, em ambos os momentos e respetivas médias no estudo de validação para a população portuguesa

	1º Momento	2º Momento	Estudo de validação <sup>1</sup>
Questionário de burnout para professores (CBP-R)			
V1: Exaustão emocional	2.56	2.42	2.46
V2: Falta de realização	2.64	2.58	2.32
Questionário de dimensões e estilos de ensino (QDEE)			
V3: Estilo ensino permissivo	1.90	1.84	1.94
V4: Estilo ensino autoritativo	3.84	3.80	1.88
V5: Estilo ensino autoritário	2.49	2.50	3.51

<sup>1</sup> Para o Questionário de Burnout para professores (CBP-R), foram considerados os dados apresentados por Patrão, Rita, e Maroco, 2012, recolhidos junto a uma amostra docente. Para o Questionário de dimensões e estilo de ensino foram considerados os dados apresentados por Carapito, Pedro e Ribeiro, 2013, recolhidos com o Questionário de dimensões e estilos parentais junto a uma amostra de pais.

Relativamente às medidas dos estudos de validação das escalas, será importante notar que os docentes da presente amostra parecem experienciar mais falta de realização. Ainda, parecem adotar um estilo mais autoritário e menos autoritativo do que os pais que foram considerados no estudo de validação do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP). Ao comparar as médias obtidas no presente estudo com as médias obtidas nestes trabalhos de validação, encontrámos diferenças estatisticamente significativas para o estilo autoritário no primeiro momento,  $t(72) = 20.83, p < 0.001$  e também no segundo momento,  $t(72) = 20.56, p < 0.001$ , sendo os docentes desta amostra menos autoritários do que os pais da amostra de validação. Existem também diferenças estatisticamente significativas para o estilo autoritativo no primeiro momento,  $t(72) = 32.58, p < 0.001$  e no segundo momento,  $t$

(72) = 28.57,  $p < 0.001$ , sendo os professores desta amostra mais autoritativos do que os pais da amostra de validação.

Comparando as médias obtidas nos estilos de ensino em função das diversas variáveis sociodemográficas consideradas (*i.e.*, sexo, idade, nível de ensino lecionado, presença/ausência de apoio psicológico, situação profissional e tipo de ensino) encontraram-se diferenças significativas para o estilo autoritativo quer no momento um quer no momento dois, ( $\chi^2(4) = 12.23$ ,  $p = 0.016$  e  $\chi^2(4) = 12.06$ ,  $p = 0.017$  respetivamente), em função do nível de ensino lecionado. Particularizando, as diferenças são visíveis entre docentes do 1º e 2º ciclos para o estilo autoritativo no segundo momento ( $z = -2.72$ ,  $p = 0.005$ ), são visíveis entre o 1º e o 3º ciclos para o estilo autoritativo no primeiro momento ( $z = -2.97$ ,  $p = 0.002$ ) e também são visíveis entre o 1º ciclo e o ensino secundário para o estilo autoritativo no primeiro momento ( $z = -2.74$ ,  $p = 0.005$ ), sendo que na tabela 2 estão as médias referentes a estes níveis de ensino lecionados.

Tabela 2: Médias e desvios-padrão para os níveis de ensino e acompanhamento psicológico com diferenças significativas no estilo de ensino autoritativo e autoritário

	1º Momento		2º Momento	
Estilo de Ensino autoritativo				
Nível de ensino lecionado				
Pré-escolar	M = 60.33	DP = 7.76	M = 65.66	DP = 6.02
1ºCiclo	M = 63.78	DP = 4.87	M = 63.64	DP = 6.40
2ºCiclo	M = 59.54	DP = 9.43	M = 53.54	DP = 9.60
3ºCiclo	M = 52.22	DP = 8.67	M = 56.77	DP = 8.52
Ensino secundário	M = 57.00	DP= 3.92	M = 58.00	DP = 8.34
Estilo de Ensino autoritário				
Acompanhamento Psicológico				
Sim	M = 24.50	DP = 2.64	M = 22.50	DP = 1.91
Não	M = 19.71	DP = 3.18	M = 19.94	DP = 3.37

Relativamente ao acompanhamento psicológico, a comparação de médias mostra diferenças significativas entre docentes que descrevem terem ou não terem sido acompanhados para o estilo autoritário no momento um e no momento dois ( $z = -2.56$ ,  $p =$

0.007 e  $z = -2.082$ ,  $p = 0.037$ , respetivamente). São os docentes que receberam acompanhamento psicológico a adotarem um estilo de ensino mais autoritário (tabela 2).

Atendo à situação profissional para o estilo autoritativo, no segundo momento, têm-se médias significativamente diferentes entre tempo total e tempo parcial ( $z = -2.045$ ,  $p = 0.038$ ), sendo elas para tempo total de  $M = 57.64$  e  $DP = 8.23$  e para tempo parcial de  $M = 47.60$  e  $DP = 8.84$ , o que nos indica que os docentes que estão colocados a tempo total neste agrupamento revelam uma média superior de estilo autoritativo do que os que estão apenas a tempo parcial.

Da observação da tabela 2, podemos ainda verificar que o valor de média mais elevada de estilo de ensino autoritativo, no primeiro momento, é dos docentes do 1º ciclo e, no segundo momento, dos docentes do ensino pré-escolar. O valor de média mais baixo é dos docentes do 3º ciclo, no primeiro momento, e dos docentes do 2º ciclo, no segundo momento.

Considerando a média das dimensões de *burnout*, não existem diferenças significativas quando analisadas por sexo. Não obstante, a média das subdimensões de *burnout* para o sexo feminino diminui, do primeiro para o segundo momento para a exaustão emocional ( $M = 20.60$ ,  $DP = 7.01$ ;  $M = 19.30$ ,  $DP = 5.95$ ) e falta de realização ( $M = 18.45$ ,  $DP = 4.9$ ;  $M = 17.98$ ,  $DP = 4.67$ ), sendo que para o sexo masculino se verificou o oposto, tendo as médias, portanto, aumentado do primeiro para o segundo momento para ambas as subdimensões, a saber, exaustão emocional ( $M = 19.42$ ,  $DP = 3.35$ ;  $M = 20.14$ ,  $DP = 4.48$ ) e falta de realização ( $M = 19.0$ ,  $DP = 4.20$ ;  $M = 19.14$ ,  $DP = 5.45$ ). Também não se verificaram diferenças significativas para as subdimensões de *burnout* em função dos níveis de ensino lecionados pelos docentes.

### **Análises correlacionais**

Verificou-se que existem algumas correlações significativas entre os estilos de ensino e o *burnout*, nomeadamente entre a mesma variável avaliada em dois momentos distintos (*i.e.*, estabilidade de medidas), entre variáveis diferentes avaliadas no mesmo momento de avaliação (*i.e.*, no momento um, por um lado, e no momento dois, por outro) e entre variáveis diferentes em momentos de avaliação diferentes (*i.e.*, indicadores da associação entre variáveis ao longo do tempo).

Da observação da tabela 3, verifica-se que o valor mais elevado se encontra na correlação entre exaustão emocional no primeiro e no segundo momento de avaliação, e o valor mais baixo se encontra na correlação entre o estilo de ensino autoritativo no primeiro momento e a exaustão emocional no segundo momento. De notar ainda que as correlações entre o estilo de ensino autoritativo e as subdimensões relativas ao *burnout* foram negativas, indicando que quanto maior a prática deste estilo, menor a exaustão e falta de realização. Pelo contrário, dada a correlação positiva entre estilo permissivo e as subdimensões referentes ao *burnout* no segundo momento, quanto maior a prática de um estilo de ensino permissivo, maior a exaustão emocional e a falta de realização.

Tabela 3: Correlações entre as variáveis relativas aos estilos de ensino e ao *burnout*, em dois momentos de avaliação distintos

	EE autoritativo	EE autoritário	EE permissivo	Exaustão emocional	Falta de realização
EE autoritativo	0.620*	ns	ns	-0.246**	-0.269**
EE autoritário	ns	0.570*	0.358**	0.255**	ns
EE permissivo	ns	0.237**	0.669*	0.293**	0.332**
Exaustão emocional	-0.307*	ns	ns	0.857*	0.703*
Falta de realização	-0.370*	ns	0.374*	0.813*	0.814*

Nota: Na diagonal apresentam-se as correlações entre a mesma variável avaliada em momentos diferentes, sendo que abaixo da diagonal se encontram as correlações entre variáveis diferentes avaliadas no primeiro momento e acima da diagonal se encontram as correlações entre variáveis diferentes avaliadas no segundo momento.

\*  $p < 0.01$ ; \*\*  $p < 0.05$ ; ns – não significativo

Atendendo a variáveis diferentes avaliadas em momentos diferentes, encontramos correlações significativas entre o estilo de ensino autoritário no primeiro momento e o estilo de ensino permissivo no segundo momento ( $r = 0.358$ ,  $p = 0.002$ ) e entre o estilo de ensino autoritário no segundo momento e o estilo de ensino permissivo no primeiro momento ( $r = 0.297$ ,  $p = 0.011$ ). Existem também correlações significativas entre o estilo de ensino autoritativo no primeiro momento e exaustão emocional e falta de realização, ambas no segundo momento ( $r = -0.246$ ,  $p = 0.036$ ;  $r = -0.269$ ,  $p = 0.021$ ), entre exaustão emocional no segundo momento e estilo de ensino permissivo no primeiro momento ( $r = 0.669$ ,  $p <$

0.001), entre falta de realização no primeiro momento e exaustão emocional no segundo momento ( $r = 0.733, p < 0.001$ ) e, por fim, entre falta de realização no segundo momento e o estilo de ensino permissivo no primeiro momento ( $r = 0.332, p = 0.004$ ).

### **Análises de regressão**

Foram realizadas análises de regressão hierárquica por blocos com o intuito de prever cada uma das variáveis dependentes, a saber, cada um dos estilos de ensino e cada uma das variáveis relativas ao *burnout* enquanto avaliadas no segundo momento. Conduziram-se portanto, cinco análises de regressão, uma para cada variável dependente em análise. Ao atender a cada um dos estilos de ensino como variável dependente, foram consideradas como variáveis independentes, no primeiro bloco, as variáveis relativas ao *burnout* avaliadas no primeiro momento, no segundo bloco, as variáveis relativas ao *burnout* avaliadas no segundo momento e, no terceiro bloco, as variáveis referentes aos estilos de ensino avaliados no primeiro momento. Por outro lado, quando foram as variáveis respeitantes ao *burnout* tidas como variável dependente, consideram-se como variáveis independentes no primeiro bloco as variáveis relativas aos estilos de ensino no primeiro momento, as variáveis que dizem respeito aos estilos de ensino no segundo momento no segundo bloco, e as variáveis relativas ao *burnout* avaliadas, no primeiro momento, no terceiro bloco.

O método *stepwise* foi utilizado para seleção das variáveis independentes com poder preditor significativo, de forma a construir o modelo simultaneamente mais parcimonioso e explicativo possível. Os resultados destas análises estão apresentados na tabela 4.

No que concerne à consideração dos estilos de ensino como variáveis dependentes, verificámos que apenas o próprio estilo de ensino avaliado no primeiro momento se prediz enquanto avaliado no segundo momento, quer seja o autoritativo ( $F_{(72,1)} = 47.61, p < 0.001$ ), o autoritário ( $F_{(72,3)} = 9.843, p < 0.001$ ) e o permissivo ( $F_{(72,1)} = 46.129, p < 0.001$ ). O poder preditivo destes modelos varia entre 28.7 e 40.1%.

Relativamente a preditores de exaustão emocional, no segundo momento, tem-se a exaustão emocional e falta de realização no primeiro momento ( $F_{(72,3)} = 45.795, p < 0.001$ ), com uma variação de  $r^2$  de 0.034 ( $p = 0.023$ ) e também o estilo de ensino permissivo no primeiro momento ( $F_{(72,1)} = 5.383, p = 0.023$ ). Este modelo explica 70% da variância da exaustão emocional, no segundo momento de avaliação.



No que respeita a preditores de falta de realização no segundo momento, tem-se exaustão emocional no primeiro momento ( $F_{(72,3)} = 51.789, p < 0.001$ ), falta de realização no primeiro momento ( $F_{(72,3)} = 51.789, p < 0.001$ ) e o estilo permissivo no primeiro momento ( $F_{(72,1)} = 9.921, p = 0.002$ ). Este modelo explica 69.2% da variância da falta de realização no segundo momento de avaliação.

Tabela 4: Variáveis preditoras

	$\beta$	$r^2$
(M2) EE autoritativo		
EE autoritativo	0.634*	0.401
(M2) EE autoritário		
EE autoritário	0.422*	0.287
(M2) EE permissivo		
EE permissivo	0.628*	0.394
(M2) Exaustão emocional		
1 Exaustão emocional	0.705**	
Falta de realização	0.147**	0.666
2 EE permissivo	0.265**	0.70
(M2) Falta de realização		
1 Exaustão emocional	-0.005**	
Falta de realização	0.814*	0.123
2 EE permissivo	0.057**	0.692

\*  $p < 0.001$ ; \*\* $p < 0.05$

## Discussão

Num contexto social em transformação e estando o sistema educativo sujeito a constantes mudanças, o papel do docente também tem vindo a sofrer modificações (Carlotto, Braun, Rodriguez, & Diehl, 2014). A área do ensino no nosso país está atualmente sujeita a inúmeros desafios, estando a categoria profissional de docente também subjugada a uma alta exigência de trabalho e a um ambiente de conflito, em diferentes vertentes, pois é pressionada pelos alunos, pelo trabalho a realizar, pelas relações entre pares e também pela organização escolar (Rita, Patrão & Sampaio, 2010; David & Quintão, 2012). Estas relações

poderão servir como um fator protetor ou instigador de maior *stress* profissional, o qual, por sua vez, pode também servir de estímulo a uma maior ou menor qualidade destas relações.

Atendendo particularmente aos resultados obtidos neste estudo, os docentes do 1ºciclo, quando analisados todos os níveis de ensino lecionados, constituem o grupo que mais adota um estilo autoritativo. Os docentes com este tipo de ensino promovem a prevenção de problemas, sendo que a curto prazo desenvolvem a gestão comportamental e a longo prazo a responsabilidade entre os seus alunos (Hughes, 2002; Pellerin, 2005 citado por Ertesvåg, 2011). Relacionando com o facto de a investigação na área dos estilos parentais indicar que as mães tendem a praticar um estilo mais autoritativo e, ao invés, os pais tendem a praticar um mais autoritário (Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005), no caso da presente amostra, os docentes do 1ºciclo são, na sua totalidade, do sexo feminino, podendo portanto, esta característica de interação docente-aluno ser uma particularidade das mães e docentes do sexo feminino. Por outro lado, a faixa etária com que trabalham, bem como os conteúdos e as dinâmicas expectáveis neste nível de ensino, podem facilitar a adoção natural deste estilo de ensino.

Já a exaustão emocional e a falta de realização são maiores nos docentes do ensino secundário, em ambos os momentos, o que é corroborado em parte por um estudo português de 2012, em que os docentes do 2ºciclo e ensino secundário revelaram uma maior exaustão emocional (David & Quintão, 2012).

Neste nosso estudo também é possível notar que quanto maior for a prática de um estilo de ensino autoritativo menor é a exaustão emocional e falta de realização que os docentes experienciam. O que a investigação também tem sugerido, ao longo dos anos, é que o estilo autoritativo tem como consequências positivas a probabilidade de melhor promover a aprendizagem e o pensamento crítico. Assim, os benefícios da adoção deste estilo de ensino podem ser tanto pessoais, contribuindo para o próprio bem-estar, como profissionais, contribuindo para um melhorado processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências no aluno. Infelizmente, não são todos os docentes que conseguem adotar este estilo, devido, possivelmente, ao facto de durante a sua aprendizagem não terem estado sujeitos a um estilo de ensino assim ou, alternativamente, porque mesmo que tenham estado, podem optar por não replicá-lo com os seus alunos (Bernstein, 2013). A literatura também indica que a adoção de um estilo parental autoritativo está associada a níveis elevados de realização e desempenho de filhos adolescentes (Spera, 2005), pelo que

será expectável que a prática deste estilo pelos docentes também esteja associada a níveis elevados de realização e desempenho dos seus alunos, promovendo boas aprendizagens em contexto de sala de aula.

No que diz respeito ao acompanhamento psicológico, os docentes que não o têm demonstram um aumento do seu estilo de ensino autoritário do primeiro para o segundo momento. O inverso verifica-se com os docentes que têm acompanhamento, existindo portanto uma diminuição, do seu estilo de ensino autoritário do primeiro para o segundo momento. Tendo em conta que no estilo autoritário não há incentivo à comunicação e troca de opiniões e há muita exigência (Baumrind, 1968), o acompanhamento psicológico pode estar aqui a desempenhar um papel importante, no sentido de permitir uma melhor adaptação dos docentes às suas turmas e também o decréscimo deste tipo de comportamentos, características de um estilo de ensino autoritário.

Embora haja estudos (Maslach & Jackson, 1981; Friedman, 1991) que apontam na direção em que docentes no início de carreira se encontram mais afetados pela síndrome de *burnout*, sendo que à medida que a experiência profissional aumenta diminui o *burnout*, no presente estudo isso não se verificou, possivelmente, devido à média de tempo de serviço total ser 24 anos e a amplitude (entre mínimo e máximo) ser pouco díspar.

Para o sexo feminino houve diminuição de exaustão emocional e de falta de realização do primeiro para o segundo momento, sendo que o inverso acontece com o sexo masculino e, portanto, existe aumento de exaustão emocional e de falta de realização do primeiro para o segundo momento. A literatura é vasta, e embora existam em maior número estudos que demonstram que as mulheres reportam mais *burnout* (Byrne, 1991; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006; Grayson & Alvarez, 2008) também existem outros que demonstram que o sexo masculino reporta mais *burnout* do que o feminino e até estudos em que não existem diferenças entre sexos (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Não obstante, parece haver uma tendência, para as mulheres apresentarem uma maior exaustão emocional, o que implicitamente pode relacionar-se com fatores na ordem dos estereótipos ou estar associado ao facto de existirem profissões, comumente ligadas à área da educação, em que o sexo feminino é predominante (Maslach et al., 2001).

Geralmente, o sexo masculino não é tão incentivado para profissões que tenham por base um envolvimento emocional e por isso não é tão estimulado para desenvolver a sua atividade profissional como ligado à carreira docente. Por consequência, estes factos levam

a que haja uma maior dificuldade, quando relacionado com o sexo feminino, de o sexo masculino lidar com *stressores* cognitivos e emocionais que estão naturalmente presentes no dia-a-dia de um docente (Gil-Monte, 2005; Zaffari, 2009). Neste contexto de distanciamento cultural do papel de docente por parte do sexo masculino, poderão estar aumentados os seus níveis de *burnout* ao longo do ano letivo.

Relativamente ao *burnout* na presente amostra, este sofreu uma diminuição, ainda que ligeira, do primeiro para o segundo momento. Tal facto pode ter acontecido dado que o primeiro momento, que coincidiu com o primeiro período do ano letivo, pressupôs que os docentes enfrentassem a transição entre o período de férias e o início do novo ano letivo, o que por si só pode ser causador de *stress*. Em simultâneo, tiveram de gerir tarefas associadas à planificação e organização do novo ano letivo, bem como a adaptação a novas turmas e/ou novos níveis de ensino. Em particular, neste agrupamento de escolas, no presente ano letivo houve a transição das turmas de 3º ciclo da escola básica para a escola sede, o que implicou a mudança não apenas dos alunos mas, também, de alguns docentes para um novo espaço físico. Possivelmente devido a estes fatores, o *burnout* apresentou-se mais elevado no primeiro momento. O seu decréscimo é verificado, no final do segundo período, uma vez que o processo de adaptação e de rotina já está instaurado, e por isso os docentes conseguem lidar com as tarefas e solicitações que lhes são impostas de uma forma em que não há incremento da sua exaustão emocional ou falta de realização.

Com este estudo longitudinal podemos perceber, como já referido anteriormente, que o *burnout* sofreu uma ligeira diminuição e ainda que uma importante percentagem de variância (entre 66 a 69%) de ambas as subdimensões que constituem o *burnout* são preditas, no segundo momento, pelas mesmas (exaustão emocional e falta de realização) no primeiro momento.

Os primeiros estudos nesta área, no final da década de 80 e início da década de 90, concluíram em diferentes áreas profissionais que, contrariamente ao encontrado neste estudo, o *burnout* é relativamente estável, sendo também uma síndrome consistente ao longo do tempo (Peiró, González-Romá, Tordera, & Mañas, 2001). Este facto mostra-se interessante e também surpreendente uma vez que, se o *burnout* é definido como um estado psicológico, seria expectável que não se mantivesse estável, mas sim que sofresse alguma alteração.

A literatura tem compreendido que este facto pode estar relacionado com a forma como a escala de resposta mede os constructos avaliados, e também pela escassez de estudos longitudinais. Ainda é de referir que os estudos que têm investigado esta temática, fazem-no tendo por base uma abordagem centrada nas características do *burnout*, o que pode apenas permitir percebê-lo como relativamente estável. Assim, só recentemente se tem dirigido a investigação para uma abordagem centrada na pessoa, dado que compreender as características do ambiente e a complexidade de relações estabelecidas, pode ajudar a perceber a influência que estas terão no desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Hultell, Melin, & Gustavsson, 2013). Tal facto vê-se refletido no nosso estudo, uma vez que ao aplicar uma metodologia longitudinal verificámos que o *burnout* sofreu uma ligeira diminuição do primeiro para o segundo momento de avaliação. Assim, consideramos que esta pode, provavelmente, estar associada às mudanças ambientais e circunstanciais nas quais os docentes da nossa amostra estiveram envolvidos (*i.e.*, a transição entre o período de férias e o início do novo ano letivo, bem como, para alguns docentes, a mudança para um novo espaço físico).

Também é notório que os estilos de ensino se mantêm estáveis ao longo do tempo e que o *burnout* é predito em 70% pelo estilo de ensino permissivo e pelas subdimensões de *burnout*, no segundo momento de avaliação. Este estilo de ensino caracteriza-se pela falta de controlo, elevada tolerância e ausência de regras e de normas, e também o *burnout* está associado a um aumento da prática de um ensino orientado para o desempenho dos alunos (Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010), o que consequentemente deteriora as relações estabelecidas. Assim, os sentimentos de esgotamento, o baixo sentido de competência e uma autoavaliação negativa são características que estão relacionadas com a permissividade dos docentes e também com as dimensões de *burnout*. Uma vez que esta investigação é uma das primeiras a relacionar estilos de ensino e *burnout*, também os preditores encontrados estão agora a ser conhecidos.

Os resultados obtidos nesta investigação vão de encontro à importância da prevenção de *burnout* nos docentes. Atendendo a que os estilos de ensino se mantêm estáveis, estes podem representar uma maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de *burnout*, particularmente o estilo permissivo. Concordamos, portanto, que procurar prevenir esta síndrome de *burnout* é bastante importante. Para (Gil-Monte, 2003), tal pode ser tido em conta através de três dimensões: a nível individual, a nível de grupo e também a nível

organizacional. O nosso estudo salienta a importância de intervir a nível individual, não descurando, porém, a relevância de promover o apoio entre pares e a adoção de um clima organizacional partilhado e participativo. Intervir com o indivíduo significa dotá-lo de uma melhor e mais eficaz capacidade de gestão do seu tempo, bem como auxiliá-lo na resolução de problemas e na assertividade, adotando, em consonância, um estilo de ensino menos permissivo e mais autoritativo. Promover tal estilo de ensino (*i.e.*, mais autoritativo) revela um potencial de ajudar os docentes a desenvolver não só um ensino com eficácia como também a fazer a gestão da sua sala de aula (Ertesvåg, 2011), bem como é importante salientar que este estilo tem vindo a ser considerado como basilar no que concerne ao bem-estar psicossocial da criança e do adolescente (Spera, 2005; Carapito, Pedro & Ribeiro, 2013). Torna-se, portanto, o estilo de ensino ideal a adotar não só pelas consequências positivas que a ele estão associadas ao nível do contexto de sala de aula, como também pelo verificado no presente estudo, de que este estilo está correlacionado com uma baixa falta de realização e de exaustão emocional.

Algumas limitações devem ser notadas a este trabalho. Nomeadamente, o facto de a amostra não ser representativa, ser uma amostra de conveniência, e não probabilística, o que obriga a cautela nas generalizações que possam advir dos resultados obtidos. Para tornar a amostra mais heterogénea e para tentar compreender a existência ou não de diferenças significativas entre grupos, poder-se-á, em estudos futuros, comparar docentes do ensino público e docentes do ensino privado, e também analisar estas ou outras variáveis que surjam como preditoras de *burnout*. Por outro lado, o número de docentes em cada ciclo de ensino poderá ser mais equilibrado e por isso tornar mais comparáveis os níveis de *burnout* e os estilos de ensino adotados por docentes de diferentes instituições mas do mesmo nível de ensino. Para tornar a amostra ainda mais heterogénea, será importante que um maior número de docentes do sexo masculino faça parte dela, dado que no presente estudo a grande maioria é do sexo feminino. Poderá também revelar-se interessante, para futuras investigações, avaliar as relações entre pares, e em particular neste contexto de docência, uma vez que os docentes que demonstram um apoio entre pares maior revelam um menor intenção de abandonar a sua carreira (consequência que está associada ao *burnout*), ao invés dos que têm menos apoio (Pietarinen, Pyhältö, Soini, & Salmela-Aro, 2013). Será importante, por fim, atender ao facto de neste estudo apenas nos centramos nos estilos de ensino como preditores de *burnout*, que por sua vez foram avaliados com base num instrumento originalmente

desenhado para avaliar (apenas) os três principais estilos parentais definidos numa primeira fase de investigação de Baumrind (1966,1968), deixando de parte o estilo negligente (definido mais tarde). Assim, deixa-se em aberto a importância de estudar também este estilo enquanto aplicado ao ensino, e as variáveis preditoras que lhe poderão estar associadas. A validação desta medida em docentes, bem como das restantes dimensões do questionário de *burnout* poderão, igualmente, constituir-se em importantes objetivos de investigação futura, de forma quer a garantir a qualidade dos dados recolhidos, quer a alargar o conhecimento na área pelo recurso a mais variáveis associadas ao fenómeno em estudo.

Como principal contributo, este estudo mostra-se congruente com alguma da literatura já existente particularmente na área do *burnout* e mostra-se inovador ao conjugar estilos de ensino (ainda que adaptando uma escala de estilo parental) com *burnout*, não apenas de forma concorrente mas também explorando a estabilidade e predição longitudinal de *burnout* em função dos estilos de ensino. Isto permitiu identificar alguns fatores de risco pertinentes, e permitirá, futuramente, a que a investigação avance neste campo. Também poderá fornecer pistas que possibilitem uma melhor compreensão para a intervenção na síndrome de *burnout*, em particular nos docentes, e auxiliar a definir um conjunto de características (por exemplo através de um perfil) que tornem este grupo profissional mais suscetível ao aparecimento e desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

## Referências

- Al-Youbi, R., & Mohammed, M. J. (2013). Burnout Syndrome in Pediatric Practice. *Oman Medical Journal*, 28(4), 252-254.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37,887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. Authoritative parental control. *Adolescence*, 3,255-272
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, (1, Pt. 2).
- Bernstein, D., A. (2013). Parenting and Teaching: What's the connection in our classroom?.Recuperado em 18 de Janeiro de 2015 em: <http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/parenting-teaching.asp>

- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209
- Carapito, E., Pedro, M. & Ribeiro, M. T. (2007). Questionário de Dimensões e Estilos Parentais: Adaptação para o contexto português. Manuscrito não publicado.
- Carapito, E., Pedro, M., & Ribeiro, M. T. (2013). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Versão Portuguesa de Autorrelato. Manuscrito não publicado.
- Carlotto, M., S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.
- Carlotto, M., S., Braun, A., C. , Rodriguez, S., Y., S., & Diehl, L. (2014). Burnout in teachers: Difference and analysis of gender. *Contextos Clínicos*, 7(1), 86-93.
- David, I. C., & Quintão, S. (2012) Burnout em professores: a sua relação com a personalidade, estratégias de coping e satisfação com a vida. *Revista científica da Ordem dos Médicos*, 3, 145-155
- Enzmann, D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71(4), 331-351.
- Ertesvåg, S., K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 51-61.
- Ferenhof Aisenberg , I. F. A., E. (2002). Sobre a Síndrome de Burnout em professores. *EccoS Revista Científica*, 4(1), 131-151.
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390. doi: 10.1080/09585192.2012.667435
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 19-33.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El syndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching? *Education*, 105, 254-257.



- Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2(XXIX), 335-344.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. doi: dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. doi: 10.1177/0143034303024001905
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32(0), 75-86. doi: dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.007
- Jiménez, B. M., Hernández, E. G., & Gutiérrez, J. L. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones* 16(1), 331-349.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100. doi: 10.1080/02678379708256826
- Kokkinos, C. M. (2007) Job stressors and burnout in primary school teachers. *British Journal of Education Psychology*, 77, 229-243
- Levy, G. C. T., Sobrinho, F. P. N., & Souza, C. A. A. (2009). Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Schaufeli, W., B , & Leiter, M., P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 53, 397-422. Carlotto, M., S., Braun, A., C. , Rodriguez, S., Y., S., & Diehl, L. (2014). Burnout in teachers: Difference and analysis of gender. *Contextos Clínicos*, 7(1), 86-93.
- Melo, B., T. , Gomes, A., R., & Cruz, J., F. , A. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 53-72.
- Otero López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers:

- Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Patrão, I., Rita, J., & Maroco, J. (2012). Avaliação do burnout em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 179-188.
- Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals? *Psychology & Health*, 16(5), 511-525. doi: 10.1080/08870440108405524
- Pereira, A. I. (2007). *Crescer em Relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35(0), 62-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
- Reis, E., J. , F., B. , Araújo, T., M., Carvalho, F., M. , Barbalho, L., & Silva, M., O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, 94, 229-253.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46. doi: [dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001)
- Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010) Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho. Recuperado em 26 de Janeiro de 2015 em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1531>
- Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*: Taylor & Francis.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2).

- Tschiesner, R., Tauber, S., Martina, P., & Farneti, A. (2014). Pupils' Interpersonal Problems and Occupational Stress in Teacher. Preliminary Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140(0), 197-199. doi: dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.409
- Weber, L., N. D., Prado, P., M., Viezzer, A., P., & Brandenburg, O., J. (2004). Identificação dos estilos parentais: ponto de vista dos pais e dos filhos *Psicologia : reflexão e crítica*, 17(3), 323-331.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12. doi:dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.007
- World Health Organization (2015). Occupational health: stress at workplace. Recuperado em 29 de Janeiro de 2015 em: [http://www.who.int/occupational\\_health/topics/stressatwp/en/](http://www.who.int/occupational_health/topics/stressatwp/en/)
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de burnout e estratégias de coping de professores: diferenças entre generos. *Psicologia IESB*, 1(2), 1-12

## **ANEXOS**

## Anexo 1

		Envolvimento do docente	
		Baixo	Elevado
Disciplina	Fraca	Permissivo – negligente	Permissivo - indulgente
	Forte	Autoritário	Autoritativo

Anexo 2

**Questionário de Dados sociodemográficos e profissionais**

Adaptado de: Patrão & Santos Rita, 2009

Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	Estado Civil: _____	
	<input type="checkbox"/> Feminino	Data de Nascimento: ____/____/____	Idade: _____
Habilitações Académicas: <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro: _____			
Tempo total de serviço docente: _____ Tempo de serviço na atual escola: _____			
Nível de Ensino em que trabalha:		Tipo de Ensino em que trabalha:	
<input type="checkbox"/> 1ºCiclo		<input type="checkbox"/> Regular	
<input type="checkbox"/> 2ºCiclo		<input type="checkbox"/> CEF	
<input type="checkbox"/> 3ºCiclo		<input type="checkbox"/> Vocacional	
<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Profissional	
<input type="checkbox"/> Outro: _____		<input type="checkbox"/> Especial	
Disciplina (s) que leciona: _____.			
Situação Profissional: <input type="checkbox"/> Tempo total <input type="checkbox"/> Tempo parcial			
Tipo de vínculo: <input type="checkbox"/> Funcionário(a) Público(a) <input type="checkbox"/> Contratado(a) <input type="checkbox"/> Em substituição			
Está a ser, ou foi seguido (a) em acompanhamento psicológico? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Se respondeu SIM, indique há quanto tempo: _____.			

### Anexo 3

#### Questionário de *Burnout* para Professores, versão revista (CBP-R)

**Autores:** Moreno-Jiménez, Hernández & Gutiérrez, 2000

**Tradução para Português:** Patrão & Santos Rita, 2009

Por favor, assinale com um “X” a resposta que melhor descreve a sua situação profissional como professor(a), indicando a melhor reflete aquilo que sente.	Não me afeta	Afeta-me um pouco	Afeta-me moderadamente	Afeta-me bastante	Afeta-me muitíssimo
1. Falta de segurança ou estabilidade no emprego					
2. Ameaça de violência por parte dos alunos ou vandalismo					
3. Sentimento de estar bloqueado na profissão					
4. Salário baixo					
5. Estar isolado dos colegas					
6. Conflitos com a administração					

## Anexo 4

### Questionário de Dimensões e Estilos de Ensino

Adaptado de: **Questionários de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP)**

Autores: Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001

Versão Portuguesa: Marta Pedro, Elsa Carapito & M.Teresa Ribeiro, 2007

**Instruções:** Este questionário mede com que frequência e de que modo atua com os seus alunos, no geral.

Por favor, leia cada frase do questionário e pense com que frequência atua deste modo com os seus alunos. Depois de escolher a resposta, deverá indicá-la com um círculo.

**Exemplo:**

	Nunca	Algumas vezes	Metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Deixo que os meus alunos utilizem qualquer tipo de roupa em contexto de sala de aula	1	2	3	4	5

**Lembre-se:** Para cada frase, diga com que frequência atua desta maneira com os seus alunos, no geral

	Nunca	Algumas vezes	Metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos meus alunos.	1	2	3	4	5
2. Castigo fisicamente os meus alunos para os disciplinar.	1	2	3	4	5
3. Tenho em conta os desejos dos meus alunos, antes de lhe pedir que façam algo.	1	2	3	4	5
4. Quando os meus alunos perguntam por que tem de obedecer, digo-lhes: “porque eu disse” ou “porque eu sou teu (tua) professor (a) e quero que o faças”.	1	2	3	4	5
5. Explico aos meus alunos como me sinto quando eles se comportam bem e quando se comportam mal.	1	2	3	4	5
6. Bato aos meus alunos quando eles são desobedientes.	1	2	3	4	5



## Anexo 5



Caro(a) professor(a),

Sou aluna do Mestrado de Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica da Universidade de Aveiro, e no âmbito da minha dissertação de Mestrado estou a realizar um estudo sobre *burnout* em docentes que objetiva conhecer a forma como o *burnout* pode, a curto/ médio prazo, interferir nas relações interpessoais que o professor estabelece em sala de aula.

Para tal, pedia-lhe que preenchesse alguns questionários, cujo tempo de preenchimento deverá rondar os 10-15 minutos.

Existirá um *follow up* (3 meses), sendo que em março de 2015, voltarei a contactá-lo(a) para, novamente, preencher alguns questionários. Note que os seus dados serão utilizados apenas para fins da minha investigação, e portanto será garantida a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

A sua participação é fundamental, e desde já agradeço a sua colaboração!

Carolina Teixeira da Rocha Carlos  
(carolinacarlos@ua.pt)